

Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile*

Empowerment in Chilean Student Movement during 2011 and 2012

Enviado: 1° de marzo de 2015 | Revisado: 1° de junio de 2015 | Aceptado: 1° de agosto de 2015

CARMEN SILVA **

Universidad Alberto Hurtado, Chile

CATALINA KRONMÜLLER

Universidad Alberto Hurtado, Chile

MELANY CRUZ

Universidad Alberto Hurtado, Chile

IGNACIO RIFFO

Universidad Alberto Hurtado, Chile

RESUMEN

El presente trabajo indaga sobre un debilitamiento del empoderamiento de grupos frente a poderes macroeconómico-políticos (identificado en situaciones antecedentes) en el Movimiento Estudiantil chileno durante 2011 y 2012, según la percepción subjetiva de los jóvenes participantes. Mediante una metodología cualitativa, se realizaron 18 entrevistas individuales y tres grupos focales (N= 31) con jóvenes de universidades y colegios. Los resultados indicaron que los participantes experimentan empoderamiento en la mayoría de las dimensiones: análisis crítico, organización, acciones, y apoyo ciudadano. Su percepción de efectividad frente a la institucionalidad política es más débil. Se discuten las implicaciones de los hallazgos en relación al tema de la fortaleza, permanencia-erosión del movimiento, distinciones teórico conceptuales y políticas públicas.

Palabras clave

movimiento estudiantil chileno; empoderamiento; psicología comunitaria; políticas públicas

ABSTRACT

Previous findings show weakened empowerment of groups facing macro-economical and political powers, so this study explores movement participants' perceptions of empowerment in the Chilean student movement, years 2011-2012. A qualitative method with 18 individual interviews and three focus groups was used in students of universities and schools (N= 31). Results show empowerment in most dimensions: critical consciousness, organization, actions/behavior and contextual citizens' support. However, the sense of control in the face of the political institution is weak. Implications regarding strength, movements' continuity-erosion, theoretical aspects and public policies are discussed.

Keywords

Chilean student movement; empowerment; community psychology; public policies

doi:10.11144/Javeriana.up14-4.eeme

Para citar este artículo: Silva, C., Kronmüller, C., Cruz, M., & Riffo, I. (2015). Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1299-1310. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.eeme>

* Agradecimientos:

** carmenluisa.silva@gmail.com

Los movimientos sociales (MS) son desafíos colectivos basados en propósitos comunes y solidaridades sociales, en interacción sostenida con elites, oponentes y autoridades, que se encuentran en disputa con agentes de poder (Tarrow, 1998, citado por Meyer & Verduzco, 2010). Como campo de estudio, los MS han sido poco abordados por la *psicología comunitaria*, a pesar de que conforman redes más bien sueltas de personas y grupos sociales que persiguen un propósito de cambio social. Esto último, median-do la participación de grupos y comunidades, constituye una meta clave de la *psicología co-munitaria* (Montero, 2010). El presente estudio aborda desde esta disciplina y su concepto clave de *empoderamiento*, un movimiento social que surge en forma importante en los últimos diez años en Chile: el movimiento estudiantil (ME).

El *empoderamiento* es un mecanismo mediante el cual personas, organizaciones y comunida-des ganan control sobre asuntos de su interés (Rappaport, 1987). La actual posibilidad de *empoderamiento* de comunidades ha sido pue-sta en entredicho al aludir (Sánchez, 2012) a problemas del proceso de *empoderamiento* (que genera conciencia, es interactivo-organizador y supone acción social) frente a la concentración, opacidad, lejanía e incomprensibilidad del poder macrosocial, y que adicionalmente reporta clientelismo y paternalismo en las relaciones con la institucionalidad gubernamental (Zambra-no, Bustamante, & García, 2009). En MS hay estudios (Campbell, Cornish, Gibbs, & Scott, 2010; Culley & Hughey, 2008; Stephens, 2014) que han señalado la insuficiencia del análisis crítico, voz y desarrollo de recursos y acciones empoderadoras para generar cambios sociales, a lo que se agrega la relevancia de las relaciones de poder en la sociedad (político, económico, elites) que se oponen y/o agreden al MS de-fendiendo sus ventajas. Por otra parte, lograr control no ha sido una constante en el ME de la historia reciente. Hace algo más de una dé-cada Garretón (2002) señalaba que asistimos a un debilitamiento de los movimientos sociales (e.g corporativización, acciones esporádicas,

fragmentarias, defensivas, institucionalización estatal de ciertos movimientos). Sin embargo, el ME resurge con fuerza en los últimos años en Chile con masivas y sostenidas movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios. Así, la afirmación de la debilidad referida en tiempos anteriores parece desvanecerse.

Desde los antecedentes sobre dificultades del empoderamiento y vaivén del movimiento, surge la interrogante sobre qué tan fuerte¹ y empode-rado está el movimiento durante 2011 y 2012. Y más específicamente, cuál es la percepción de los participantes sobre dimensiones del empodera-miento, cuáles es el proceso de análisis crítico y la identificación con las demandas, su capacidad de organización, las acciones valoradas, su per-cepción de control y efectividad, y las condicio-nes externas políticas y sociales favorecedoras u obstaculizadoras para el ME. Sin desconocer la existencia de procesos sociopolíticos complejos que pueden explicar vaivenes y ciclos, el objetivo de este estudio se centra en describir una cuali-dad del ME como agrupación social, es decir el *empoderamiento* en sus cinco dimensiones desde la percepción subjetiva de sus participantes. Para ello se enriqueció la definición clásica del con-cepto con los aspectos señalados como fortalezas de un MS desde la teoría de MS.

El estudio es teóricamente relevante porque extiende el conocimiento sobre *empoderamiento* a un campo particular poco explorado por la *psicología comunitaria*. En términos prácticos, los hallazgos sobre ámbitos más –y menos– fuertes, pueden retroalimentar el accionar ciudadano desde el movimiento estudiantil. Además, los resultados entregan información adicional a lo que el movimiento ha dado a conocer públicamente (en cuanto a contenidos y organización de ideas), lo que puede significar un aporte para la formulación de políticas públicas educacionales.

1 Cabe acotar que Montero (2003) utiliza el término fortalecimiento para nombrar el fenómeno denominado por el mundo anglosajón como empowerment o empoderamiento, lo que muestra una equivalencia conceptual.

Contextualización del movimiento estudiantil

Movimiento estudiantil en Chile

El movimiento estudiantil nació a comienzos del siglo XX. Las federaciones de la Universidad de Chile (FECH) y de la P. Universidad Católica (FEUC) fueron actores relevantes en la política nacional. En los años sesenta influyeron en la reforma del sistema universitario, y junto a los secundarios, protagonizaron la construcción de proyectos políticos de alcance nacional. El proceso fue abruptamente interrumpido por el golpe militar, pero desde los años ochenta, el movimiento estudiantil se sumó al movimiento de recuperación democrática (Garretón & Martínez, 1985). En la democracia la relación entre movimiento estudiantil y partidos políticos sufrió una fractura con la apertura a formas de acción que privilegiaron el autonomismo y asambleísmo. Comenzó una época de retraimiento que recién eclosionó a mediados del 2000 con la llamada “Revolución de los Pinguinos” de estudiantes secundarios de los cursos noveno, décimo once y doce en el 2006. Emergieron entonces nuevas formas de acción marcadas por la autonomía de lo político y un hábil manejo de los medios virtuales de comunicación. Esto sentó las bases para las actuales demandas estudiantiles (Henríquez, 2007). Posteriormente, durante 2011 y 2012 se presentaron movilizaciones estudiantiles masivas (estudiantes secundarios y universitarios) cuyas demandas se relacionaban con la educación como derecho, la calidad de la educación, el fin del lucro, entre otras (CONFECU, 2011).

Políticas en educación

El fenómeno del empoderamiento del ME se enmarca en las políticas educacionales de las últimas décadas. En el período de la dictadura se produjeron grandes reformas educacionales que en gran medida, han perdurado hasta la actualidad. Estas se refieren a la disminución del rol protagónico del Estado, la apertura al mercado, el financiamiento vía subsidio, sistemas de crédito estudiantil y fle-

xibilización de currículo pedagógico (Centro de Microdatos, 2012). Con la llegada de los gobiernos democráticos en 1990, se desarrollaron programas focalizados (colegios vulnerables, habilidades tecnológicas virtuales), cambios curriculares y una jornada alargada; se crearon nuevos sistemas de crédito para estudiantes, co-financiamiento de padres en colegios con subvención estatal y sistemas de evaluación de calidad de establecimientos y planteles educativos (Centro de Microdatos, 2012). Sin embargo, la evaluación de resultados del sistema escolar arrojó resultados deficientes y socialmente desiguales en cuanto a rendimiento (Arellano, 2001; Mayol, 2011). Los jóvenes manifestaron su disconformidad con el sistema educacional de forma masiva con un apoyo ciudadano de 83% (González, Cornejo, Sánchez, & Caldichoury, 2009). Aun cuando existen descripciones de secuencias de eventos del ME y análisis sobre el motivo de su surgimiento, no se sabe sobre su empoderamiento.

Una conceptualización de empoderamiento apropiada para el ME

El empoderamiento

Varios autores han definido el *empoderamiento* como un proceso caracterizado por un análisis crítico cuyo propósito es ganar control y transformar el entorno, el desarrollo de capacidades y recursos, la organización, y realización de comportamientos y acciones (Montero, 2003; Rappaport, 1987; Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) agrega el componente intrapersonal de creencias en la propia competencia y motivación de control. Rich, Edelshtein, Hallman y Wandersman (1995) introducen el elemento contextual externo e institucional, más o menos facilitador, en el que se sitúan las comunidades.

El concepto ampliado

Considerando la literatura de MS y el trabajo de Silva y Romero (2013) sobre la fortaleza en un MS, se propone una definición de *empoderamiento* que

incluye estos elementos. Con relación al análisis crítico y sociopolítico, se incorpora el análisis planteado por Klandermans (2003), Meyer y Verduzco (2010), Tarrow (1994), Tricot (2012) y Retamozo (2009), de coyunturas, eventos y condiciones de los activistas, que se expresa en un cuerpo de demandas y un marco interpretativo con el que se identifican. También se incluyen aspectos morales como la percepción de injusticia e indignación moral (Klandermans, 2003). En cuanto al propósito de ganar control, se incorpora el sentido de efectividad, señalando la relevancia del logro de metas a costos razonables y con incentivos directos formulado por Klandermans (2003), Meyer y Verduzco (2010) y Olson (1992). Respecto al componente intrapersonal, se agrega la urgencia de participar para generar cambios, formulada por Klandermans (2003) y Meyer y Verduzco (2010).

Con relación al desarrollo de capacidades, recursos y organización, se incluye el desarrollo de liderazgos estratégicos, conexiones en redes, recursos de tiempo y dinero. También es importante que las estrategias apelen a la gente y se ajusten a las oportunidades y amenazas del contexto político, de valores e identidades (Klandermans, 2003; Meyer & Verduzco, 2010; Tarrow, 1994), lo que revela también su aspecto contextual. Respecto a comportamientos, estos se reportan como 'acciones' y 'tácticas' en estudios sobre MS, que según Kirshner

(2009), unen la fortaleza con la movilización de un mayor número de personas.

Método

Se empleó una metodología cualitativa siguiendo a Strauss y Corbin (1990), por la necesidad de capturar la narrativa subjetiva de los participantes del movimiento social con relación a su empoderamiento.

Participantes

El muestreo fue de tipo intencionado, incluyendo a participantes de diferente nivel educacional (Enseñanza media –cursos 9°,10°,11°,12°– y universitaria), tipo de universidad², carrera, dependencia del colegio³, rol y género (N= 31, promedio edad universitarios =23.8, y de secundarios= 16.9).

Procedimiento

Se contactó a los participantes en sus organizaciones, establecimientos educacionales y planteles de

2 Las universidades tradicionales son públicas o privadas creadas antes de 1981 (reforma educacional dictatorial) y reciben un financiamiento estatal parcial.

3 Tipo de entidad que sostiene al colegio: municipalidad, institución privada con aporte de un subsidio estatal y sin aporte estatal.

TABLA 1.
Características de la muestra

Criterio	N°	%
Nivel educacional		
Universitarios	19	61.3
Secundarios	12	38.7
Tipo de universidad		
Tradicional	14	45.2
Privada	5	16.1
Tipo de carrera universitaria		
Ciencias sociales	10	32.3
Ciencias naturales y exactas	8	25.8
Arte y arquitectura	1	3.2

Criterio	N°	%
Dependencia del colegio		
Municipal	5	16.1
Particular subvencionado	6	19.4
Particular pagado	1	3.2
Rol dirigente		
Dirigente	12	38.7
No dirigente	19	61.3
Género		
Mujeres	16	51.6
Hombres	15	48.4

Fuente: elaboración propia

estudio, en forma de “bola de nieve”. A algunos se les pidió participar en un grupo focal cuidando la heterogeneidad de carreras y gestionando la consecución de salas (en un centro de estudiantes de la Universidad de Chile (UCH), sala de reuniones académicas de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) y un domicilio particular en el caso de los secundarios). Todos los participantes fueron informados sobre el motivo del estudio, la confidencialidad, entre otros y se consignó su consentimiento mediante firma. Las entrevistas tuvieron una duración de alrededor de una hora y media, fueron audio grabadas y transcritas posteriormente para su análisis.

Instrumentos

Los investigadores aplicaron entrevistas individuales semiestructuradas a nueve universitarios y nueve secundarios. Se realizaron tres grupos focales (cinco jóvenes UCH, cinco de UC y tres jóvenes secundarios). Ambos instrumentos permitieron abordar los diferentes temas con flexibilidad, lo cual facilitó una actitud natural y receptiva por parte del entrevistador (Goetz & Lecompte, 1988). Las preguntas se ajustaron a un guión temático sobre los aspectos centrales del empoderamiento: análisis crítico e identificación con las demandas, capacidad de organización, acciones valoradas, percepción de control, condiciones externas políticas y sociales favorecedoras u obstaculizadoras para el ME. Se indagó sobre dichos componentes mediante varias preguntas relacionadas con cada tema (e.g. “¿Crees que el movimiento ha sido efectivo hasta el momento?”).

Análisis

El análisis se basó en el método de la *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1990). Dos investigadores examinaron cada entrevista por separado y realizaron una codificación abierta de los datos para definir categorías conceptuales que dieran cuenta de los significados que emergen de los datos de cada frase y párrafo. Estos iban siendo comparados para distinguir categorías, propiedades y dimensiones. Luego

se contrastaron y discutieron las codificaciones individuales en sesiones de equipo y se consensuaron las categorías finales de cada entrevista. Dichas categorías se integraron en una lista única que constituyó la base de la descripción de resultados. También se efectuó un análisis relacional axial que organiza parte de la información en torno a un eje articulador de sentido para alcanzar una comprensión causal del aspecto del conjunto de demandas.

Resultados

Los resultados refieren cinco dimensiones del *empoderamiento*, que se explicitan a continuación.

Análisis crítico e identificación con las demandas

Los jóvenes realizaron un análisis crítico de la situación educacional y mostraron una identificación muy sentida con un conjunto de demandas del movimiento, señalando relaciones entre estas y sus causas: “Sí, todas van de la mano una de la otra” (E5, 28)⁴. Esto se puede articular en un modelo (Figura 1) con un eje de ‘calidad, gratuidad y acceso’ que articula demandas más específicas asociadas a características de calidad educacional, motivos y condiciones casuales.

Demanda por calidad: características específicas

Se entiende la calidad como algo más abarcador que el logro de un buen rendimiento en las pruebas de selección universitaria, lo que implica el desarrollo de capacidades variadas, una vocación y progreso personal-social, el desarrollo y construcción ciudadana, un buen equipamiento y docentes, así como una vida no sometida a la producción/dinero ni a las élites “[...] porque el sistema te dice que tenís (sic) que sacar cuarto medio, después la universidad y después trabajar, entonces como que te crían más que nada como una máquina pa’ producir” (E15,72). “Sí po (sic). Y al final se forran

⁴ La abreviatura corresponde al número de la entrevista y al número de párrafo en el que se señala lo dicho.

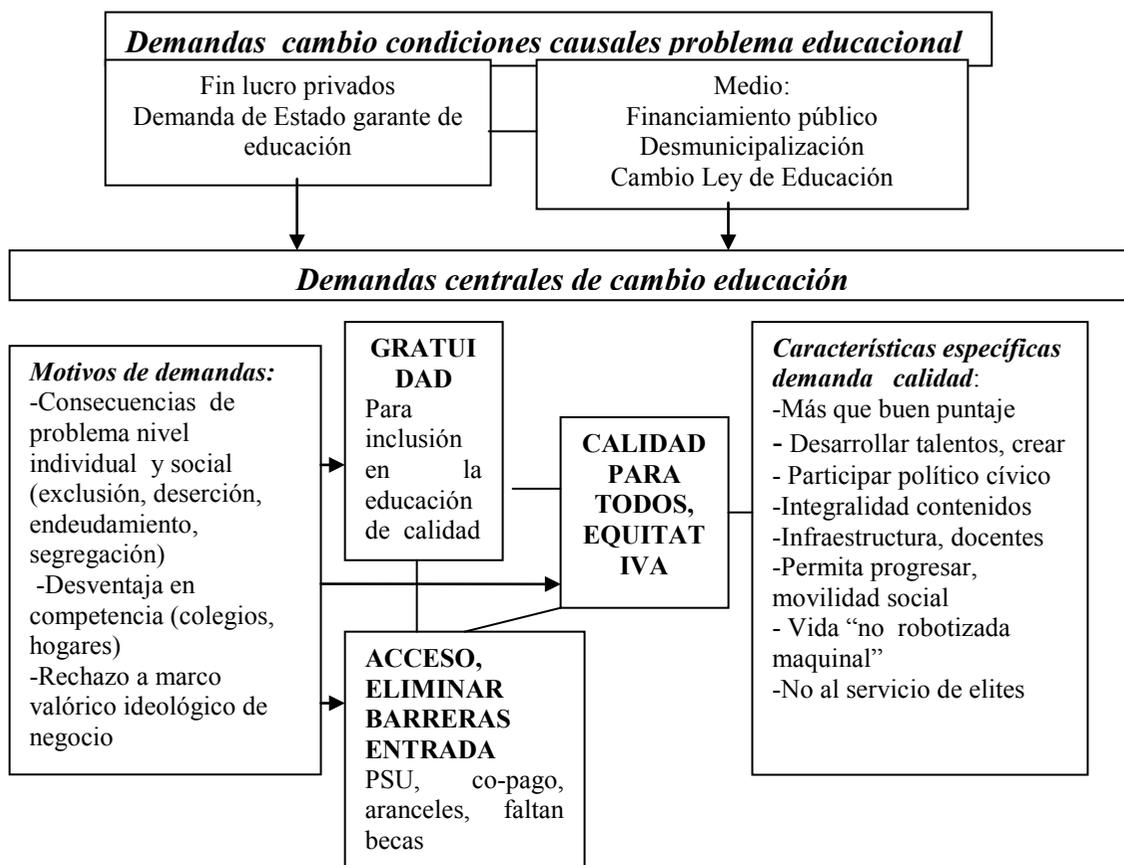


Figura 1. Modelo de demandas interrelacionadas

Fuente: elaboración propia

de plata y sacan esclavos súper buenos, que no se preguntan tanto pá' dónde va todo su trabajo” (GFE20, 40). Los jóvenes desean poder desarrollar labores creativas en el futuro, ser sujetos pensantes, conocedores de sus derechos y constructores activos de sociedad.

Motivos asociados a las demandas

La figura 1 señala resumidamente los agravios señalados, a los que hay que agregar discriminación social, homogeneidad intra-grupos y desventajas en esta sociedad competitiva que “hunde a las personas” (E18, 122). Cabe ilustrar el modelo con las siguientes citas sobre desventajas sociales y de poder:

Y lo único que hace es aumentar la segregación [...], la gente más pobre va a colegios peores, universidades peores, tienen peores profesiones [...], la gente que tiene plata es la que se educa más,[...] llega a mandar como al gobierno o empresas [...] (E2, 54)

Aún así, algunos participantes señalaron que podría coexistir una educación privada pagada para quienes deseen adherir a algún proyecto educativo en particular⁵.

⁵ Se incluye esta idea minoritaria ya que aporta un matiz diferente a la visión general sobre la gratuidad en un contexto de sociedad en el que se está discutiendo el tema de la parcialidad o totalidad de la gratuidad.

Demandas relacionadas con las condiciones causales y de solución del problema educacional

Entre ellas se contaron el poner fin al beneficio de grupos privados a expensas de la mayoría de la población. “El fin al lucro [...]. Porque yo creo que eso es como más humano, no puedo creer que [se] están lucrando con algo que es propio de cada uno [...] para llenarse los bolsillos los dueños” (E11, 52, 54). Ello perjudica la calidad educativa, genera inequidades en inversión educacional y es excluyente. No obstante, algunos participantes⁶ dudaron en caso de transparencia, honestidad e ingreso razonable de los dueños de colegios que reinvierten las ganancias en este.

Otro grupo de demandas apuntaron al agente que debiera ser responsable de la solución y garante de este bien común: el Estado, como se indica en la figura 1. Adicionalmente, este rol del Estado fomentaría la formación de profesionales con una visión de servicio público. En cuanto a la forma de financiamiento, se registraron algunas discrepancias entre los participantes sobre la nacionalización de recursos naturales, reforma tributaria por distanciamiento del foco del problema⁷ y el grado o tipo de injerencia estatal en el colegio⁸ (propuesta de una fórmula que incluya el control comunitario).

Capacidad de organización

Se registró un esfuerzo de organización de actividades importante, como marchas, asambleas, actividades para reunir fondos, de difusión, paros, instancias de votación, en las que se involucran muchos jóvenes en diversos grados. El perfil de liderazgo valorado apuntó al pensamiento político de izquierda con un discurso ideológico personal

de personas creíbles, consecuentes, comprometidas con el ME, que se comunican y co-deciden con las bases. También valoraron el manejo temático, experiencia y desplante al dialogar con las autoridades y empoderar a la ciudadanía. Se rechazaron los voceros que no promueven la participación interna, sino solo la adherencia a las actividades masivas de la CONFECH, que son pasivos, o aquellos con intereses políticos personales. “Yo siempre veo que, yo siempre he pensado que tienen muchos intereses escondidos, en el tema, intereses políticos y partidos” (E7, 100).

En cuanto a los canales de comunicación, se reportó la importancia del ‘boca a boca’ en espacios próximos, considerándolo como altamente efectivo, transversal, confiable. “Las asambleas yo creo, como más el conversar boca a boca. En el fondo, como que llega un punto que igual te colapsa de todos los documentos y noticias, y cuestiones de internet” (E3, 68). Otro canal muy mencionado por los entrevistados fue el internet. Los medios de comunicación tradicionales se evaluaron como efectivos, pero no confiables.

Acciones valoradas y rechazadas, y poder de convocatoria

Los participantes apreciaron las acciones que se relacionan con la masividad que ha adquirido el ME en el país, la innovación y creatividad (e.g actos culturales), por significar espacios de entretención, comunicación y reunión: “Igual todas las otras actividades, que las batucadas, que la besatón, que la cueca, que la wea por la educación, toda esa [...] lo apaño mil por ciento (...)” (E7, 102), y la organización de actividades de discusión y reflexión (asambleas, debates y foros). Las acciones rechazadas estuvieron principalmente relacionadas con las acciones violentas, las ‘tomas’ y huelgas de hambre prolongadas sin un propósito concreto (por desacreditar al ME y no ser efectivas), pero no por la radicalidad en sí, ya que varios participantes sugirieron enfatizarla y generar acciones que tuvieran mayor impacto en el gobierno y en la economía del país.

6 Se incluye esta idea minoritaria, por mostrar un matiz discrepante y apuntar a un tema polémico en la sociedad.

7 Idea que, no siendo mayoritaria, muestra sin embargo un matiz diferente que es interesante para la discusión al interior del movimiento.

8 Idea que, no siendo mayoritaria, muestra sin embargo un matiz diferente que es interesante para la discusión al interior del movimiento.

Percepción de control y efectividad

Los jóvenes entrevistados consideraron que su influencia como ME no ha sido suficiente, no creyeron haber conseguido las demandas centrales formuladas: “[...] pero para ser efectivo falta concretar las metas” (E5, 60). Por otra parte, sin embargo, creyeron haber sido influyentes en el posicionamiento de la problemática en el espacio público, y pensaron que sus metas se lograrán en el futuro. “Todavía no creo que sea efectivo, falta para eso. Creo que ha marcado un punto y ya no tiene retorno. Creo que de ahora en adelante la educación está en el tapetote (sic) [...]” (E5, 60). También creyeron haber incidido en el despertar social del país. Asimismo, su motivación de control (aún en el segundo año) fue elevada y dieron razón de ella por estar participando en un movimiento histórico.

Contexto político y social: Condiciones externas favorables y desfavorables para el ME

El gobierno y su postura partidista fue catalogado como una condición desfavorable para el ME por reprimir, manipular información vía medios de comunicación, enfatizando destrozos en las marchas, pérdida de clases, desviación de la atención de los temas de fondo y reticencia a mejorar la educación. Las condiciones económicas fueron definidas como desfavorables, por la cultura socioeconómica individualista, de competencia y acaparamiento individual, y un orden social con una clase obrera como mano de obra barata, no siendo de interés educarla para las esferas de poder económico. En cambio, las condiciones económicas consideradas favorables apuntaron principalmente a que Chile tiene el dinero para contribuir a la solución del problema de la educación: “En este país hay mucho dinero, que si fuese bien repartido, estaríamos hace rato estudiando todos gratis. Y están las condiciones, pero políticamente no están las intenciones, no quieren hacer eso” (E5, 104). Las condiciones sociales fueron catalogadas por los jóvenes como favorables por el despertar de la ciudadanía respecto a las desigualdades (e.g. en diversos movimientos) y el amplio apoyo recibido

por esta, sobre todo de los trabajadores y la clase media.

Discusión

En este acápite se discutirá la fortaleza-debilidad del *empoderamiento* del ME y algunas implicaciones de los resultados para la teoría de *empoderamiento*, políticas públicas y el mismo ME.

Fortalezas en el empoderamiento

En primer lugar, el componente de la conciencia crítica es claramente una fortaleza. Los jóvenes cuestionan el sistema educacional en su desigualdad, concepción y función, denotando un ejercicio analítico del fenómeno de su interés a partir de sus experiencias. Esto apunta a un aspecto esencial del *empoderamiento* señalado por Montero (2003) y Zimmerman (2000) al que se agrega el ‘construir voz’ de los MS (Campbell et al., 2010; Stephens, 2014) y redefinir el problema de manera diferente a la hegemónica (Lehrner & Allen, 2008). En su análisis sociopolítico, los participantes añadieron a la ya anteriormente consignada visión de rol del Estado por CONFECH (2011) y Osorio (2003), la exigencia de retiro de los grupos privados que se benefician económicamente a expensas de los estudiantes. Desde el planteamiento de Retamozo (2009), podría decirse que los estudiantes transitaron de la subordinación al antagonismo, significando su situación educacional como injusta en el marco de un orden social hegemónico de relaciones sociales injustas, lo que recuerda la contingencia (dictadura militar pasada) en la que se suscitó y ofreciendo resistencia frente a la misma. La demanda se orienta al otro (Estado) al interpelar a la alteridad y luchar por el reconocimiento.

El diagnóstico del problema y las propuestas de los estudiantes constituyen un importante insumo para políticas educacionales. Se sugiere que la institucionalidad analice minuciosamente sus aportes, aumente su receptividad desde la legitimación de demandas e interpretación juvenil, y construya participativamente con el movimiento, una agenda política nacional de educación equitativa,

donde la voz del ME tiene mucho conocimiento que transmitir. También, las demandas de calidad, desarrollo integral y ciudadano sugieren diseñar políticas educacionales orientadas a impartir más sustantivamente materias intelectuales, filosóficas, valóricas, artísticas, culturales y cívicas. Asimismo, el resultado apunta al desafío de reforzar la carrera docente y la infraestructura escolar.

En otro aspecto del empoderamiento, los manifestantes han conseguido la empatía de la ciudadanía, interpretando sus valores e intereses, lo que constituye según Klandermans (2003), una gran movilización de consenso de la población. Hay interés de la sociedad en las metas del movimiento que apuntan a un problema que preocupa a la ciudadanía mayoritaria y cuenta con numerosos simpatizantes. Esto remite al contexto social de apoyo, constituyéndose como una fortaleza del empoderamiento del ME.

Finalmente, la organización constituye otra fortaleza del ME. Es interesante el tema de los canales de comunicación que documentan la importancia de las redes virtuales (Baeza & Sandoval, 2009; Osorio, 2003; Valderrama, 2013), que se confirma en este estudio. Sin embargo, resulta más novedosa la importancia que tiene la comunicación directa 'boca a boca', que remite a la relevancia de los lazos de confianza en los pequeños grupos de pertenencia, en los cuales se comparte la experiencia, que es creíble y confiable. La importancia de estas relaciones al interior de un movimiento es resaltada por Dixon, Danaher y Lennox Kail (2013), para lo que denominan el *coalition fit*.

Debilidades del empoderamiento, proceso-resultados y componente contextual

A pesar de la fortalezas enunciadas, los jóvenes no creen que sus esfuerzos hayan sido lo suficientemente efectivos en torno al logro de sus propósitos de cambio del sistema educacional. Considerando el planteamiento de Baeza y Sandoval (2009), que señala que los jóvenes buscan efectividad a corto plazo, con metas palpables, y de Klandermans (2003), que incluye en la fortaleza de un MS el logro de las demandas a costos razonables, esta percepción de

logros escasos se puede señalar como una debilidad del movimiento. Ello puede tener implicaciones en la teoría del *empoderamiento*, el ME y las políticas públicas que se discuten a continuación.

El hallazgo apoya la distinción conceptual planteada por Zimmerman (2000) entre el proceso y el resultado del *empoderamiento*. En este estudio se observa dicha distinción, con un proceso empoderador relacionado a varios aspectos relevantes, pero que no culmina con la obtención de las metas de transformación esperadas. Esto puede tener importantes repercusiones con relación a la proyección del ME, ya que sus fortalezas de proceso muy probablemente eviten una erosión como movimiento, a pesar de la falta de logro de metas deseadas a costos razonables. Lo que suceda con el ME a futuro podrá arrojar luces sobre el balance de los aspectos proceso-resultado en la teoría del *empoderamiento*.

El problema de la efectividad se une también a la importancia de la interacción con el contexto institucional político. Esto conlleva una implicación conceptual en términos de relevar este componente del *empoderamiento* de las condiciones externas frente a las definiciones clásicas de la literatura de Zimmerman (2000), Montero (2003) y Rappaport (1987). Con ello, se refuerzan los planteamientos de Rich et al. (1995), Campbell et al. (2010), Stephens (2014), Culley & Hughey (2008) y Sánchez (2012) que realzan este aspecto en la comprensión de fenómenos de empoderamiento. Aplicando esta reflexión al caso del ME, el contexto político correspondería a lo que Rich et al. (1995) describen como un contexto institucional no empoderador (no permite la influencia de ciudadanos, retrasa, desacredita, ofrece instancias de diálogo inconducentes). A su vez, este contexto es descrito por Campbell et al. (2010) y Stephens (2014), Culley & Hughey (2008), quienes señalan bloqueos, agresiones, amenazas, control de recursos, de agenda y de definición del problema, por parte de los grupos de poder. Al respecto, desde la *psicología comunitaria*, los primeros dos autores proponen a los movimientos considerar seriamente a dichos grupos para lograr cambios en este escenario de disputas para mejorar su receptividad (e.g. lograr contactos con políticos más abiertos, apelar a su moralidad, cons-

truir demandas impugnablemente legítimas). Para políticas educacionales, ello sugiere la tarea no menor de crear mecanismos de distribución de poder en el ámbito educacional que permitan construir democráticamente la canalización de las demandas.

En términos prácticos para el ME, la baja percepción de control también puede reflejar una dificultad de liderazgo estratégico, distinción de oportunidades, manejo de amenazas y repertorio de acciones que ejerzan presión efectiva en diferentes escenarios políticos, pero que no resten apoyo ciudadano y mantengan su capacidad de significar un incentivo más inmediato.

Referencias

- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*, 73, 83-94. Recuperado de <http://www.institut-gouvernance.org/es/document/fiche-document-150.html>
- Baeza, J., & Sandoval, M. (2009). *Valores en estudiantes de educación media de la Región Metropolitana*. Santiago: CEJU/UCSH.
- Campbell, C., Cornish, F., Gibbs, A., & Scott, K. (2010). Heeding the push from below. How do social movements persuade the rich to listen to the poor? *Journal of Health Psychology*, 15(7), 962-971. <http://dx.doi.org/10.1177/1359105310372815>
- Centro de Microdatos (2012, diciembre). *Reformas educacionales*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de http://www.microdatos.cl/doctos_noticias/moduloI.pdf
- Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) (2011, agosto 23). Carta de la CONFECH al Presidente Piñera [Web blog]. Recuperado de <http://www.reformaeducacional.cl/2011/08/confech-entrega-carta-a-presidente-pinera/>
- Culley, M. R., & Hughey, J. (2008). Power and public participation in a hazardous waste dispute: A community case study. *American Journal of Community Psychology*, 41, 99-114. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-007-9157-5>
- Dixon, M., Danaher, W. F., & Lennox Kail, B. (2013). Allies, targets, and the effectiveness of coalition protest: A comparative analysis of labor unrest in the U.S. south. *Mobilization: An International Quarterly* 18(3), 331-350.
- Garretón, M. A. (2002). La transformación de la acción colectiva en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, 7-24. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/19330/lcg2175e_Garreton.pdf.
- Garretón, M. A., & Martínez, J. (1985). *El movimiento estudiantil, conceptos e historia*. Santiago de Chile: SUR Ediciones.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R., & Caldichoury, J. P. (2009). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas – Universidad de Chile*. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/significados%20del%20movimiento%20nacional%20de%20estudiantes%20secundarios%20-%20OPECH.pdf
- Henríquez, R. (2007). El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo/junio de 2006: la actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación. *Revista Educere*, 11(37), 271-281.
- Kirshner, B. (2009). Power in numbers: Youth organizing as a context for exploring civic identity. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 414-440.
- Klandermans, B. (2003). Collective political action. En D. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.). *Oxford handbook of political psychology* (pp.670-709). New York, NY: Oxford University Press.
- Lehrner, A., & Allen, N.E. (2008). Social change movements and the struggle over meaning-making: A case study of domestic violence narratives. *American Journal of Community Psychology*, 42, 220-234. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-008-9199-3>
- Mayol, A. (2011). *Educación 2013: propuesta de reforma de la educación chilena*. Santiago de Chile: Fundación Terram. Recuperado de: <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2011/11/Propuesta-Educacio%CC%81n-2013-Terram.pdf>
- Meyer, D.S., & Verduzco, D. (2010). Social movements and contentious politics. En K. T. Leicht, & J. C. Jenkins (Eds.). *Handbook of politics* (pp. 217-

- 233). New York, Dordrecht, Heidelberg y London: Springer.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Social Comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psyche*, 19(2), 51-63.
- Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva, bienes públicos y la teoría de grupos*. México: Limusa-Noriéga.
- Osorio, C. (2003). Las nuevas formas de acción colectiva: nuevos movimientos contestatarios juveniles en Santiago de Chile. *Informe final de concurso, Programa Regional de Becas CLACSO*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3372.dir/osorio.pdf>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Retamozo, M. (2009). Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio* 35, 110-127.
- Rich, R. C., Edelstein, M., Hallman, W. K., & Wandersman, A. H. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 657-676.
- Sánchez, A. (2012). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica*, 12(1), 285-300.
- Silva, C., & Romero, J. (2013). ¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualización de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile. *Última Década*, 21(38), 91-108.
- Stephens, C. (2014). Beyond the barricades: Social movements as participatory practice in health promotion. *Journal of Health Psychology*, 19(1), 170-175. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1359105313500245>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Tarrow, S. (1994). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Tricot, T. (2012). Los movimientos sociales en horizonte teórico. *Revista de Psicología*, 2(1), 124-143.
- Valderrama, L. (2013). Jóvenes, ciudadanía y tecnologías de información y comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 123-135.
- Zambrano, A., Bustamante, G., & García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la Región de la Araucanía. *Psyche*, 18(2), 65-78.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43 – 63). New York, NY: Kluwer.

